

EL TREBALL COOPERATIU EN L'ENSENYAMENT DE L'ESTRUCTURA SOCIAL. RESULTATS D'UNA EXPERIÈNCIA D'AULA

Dra. Cristina Sánchez
Miret
Universitat de Girona
Cristina.sanchez@udg.edu

Resum

Aquesta comunicació presenta l'experiència de treball cooperatiu duta a terme a l'assignatura "Desigualdad social, clase y género" del Màster de Polítiques Públiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra. El disseny de la mateixa està pensat tant des de la perspectiva del nou marc d'ensenyament com des dels continguts i característiques concretes de la matèria que imparteixo i el lloc que ocupa en el currículum dels alumnes. I, evidentment, també des de la meua filosofia docent. En el text es presenta tant la planificació i desenvolupament de la mateixa com els resultats assolits. D'aquests cal destacar tant els aspectes positius com els negatius i especialment la necessitat de la creació d'una nova cultura de l'aprenentatge i del paper autònom dels alumnes no només per als professors, també, -o especialment-, pels alumnes perquè ells mateixos no la tenen assolida i això els crea inseguretat i desconfiança cap als professors que plantegen aquesta nova manera de treballar. És cert que potser, el fet de ser un màster suposa unes característiques particulars dels alumnes que no són extrapolables a les llicenciatures o als nous graus, però en tot cas em sembla important posar-ho sobre la taula.

Per tant es presenten en la comunicació tant respostes com nous dubtes i reptes per a millorar la docència en general i en particular l'aplicació d'aquests procediments d'aprenentatge. Com per exemple què s'ha de fer per a què els alumnes entenguin millor els guanys que presenta aquest tipus de metodologia? Quins són els resultats d'altres casos i si aquests segueixen el mateix patró que els que he pogut observar en la meua pràctica docent. Especialment em preocupen els comentaris negatius que es generen per part dels alumnes i m'agradaria saber d'altres experiències d'aquest tipus per constatar si es donen aquest mateix tipus de comentaris i especialment com es resolen aquestes impressions dels alumnes. En darrer lloc m'agradaria debatre amb els altres participants sobre la idea de gravar les intervencions dels alumnes tant pel que fa a preguntes fetes a classe, com en la presentació de treballs, com en els debats, com per l'avaluació d'aquesta mateixa experiència de treball cooperatiu formulada aquí. Les avantatges per a l'autoaprenentatge dels alumnes són clares però els problemes de planificació i d'hores d'anàlisi per part dels professors també són evidents i no penso que el marc universitari actual estigui oferint precisament en la pràctica docent del dia a dia els mitjans per dur a terme experiències com aquestes.

Text de la comunicació

Objectius

Sense cap mena de dubte l'adaptació a l'espai europeu d'educació superior (EEES) suposa una reflexió important sobre quin és el model d'actuació dels professors, de fet cal una reflexió sobre quin ha estat fins ara i, especialment, sobre quin es necessita que sigui d'ara endavant.

Una idea molt simple i del tot lògica però difícil d'incorporar a la pràctica docent sense una reflexió prèvia és que hi ha molts més coneixements de les nostres assignatures dels que

podem arribar a transmetre als nostres alumnes. Tenim unes hores determinades de classe i els nostres alumnes unes hores determinades per dedicar a la nostra assignatura, atès que en fan d'altres simultàniament a la nostra. Per tant és impossible que nosaltres els ho puguem explicar tot, així mateix és impossible que ells s'ho puguin llegir tot. Encara que també cal tenir present que alhora els alumnes cada vegada llegeixen menys i que aquest és un aspecte que cal tenir molt present i que per tant sí que cal seguir incidint en els texts de lectura obligada.

Independentment d'aquest punt, queda clar que és imprescindible doncs, usar noves metodologies docents per tal de proporcionar uns coneixements sòlids a l'estudiant que aquest pugui anar incrementant sense nosaltres, és a dir sense el professor, i fora de la institució universitària.

Des d'aquesta perspectiva, les activitats, - si el centre de la planificació és l'alumne i el treball de la seva capacitat de coneixement autònom -, han de ser participatives i s'han de preparar d'una manera diferent. Les noves representacions que ha d'aprendre l'alumne s'han de construir a partir de treballar diverses activitats amb metodologies innovadores. Perquè són els mateixos alumnes els que han de construir autònomament el coneixement per així ser capaços d'aplicar aquests coneixements adquirits a la seva pràctica professional.

De vegades aquesta idea neguiteja una mica perquè pot semblar que posi en entredit la figura del docent, però el cert és que no és pas així. Fomentar l'aprenentatge autònom no vol pas dir que la nostra feina com a docents desaparegui o deixi de ser important perquè en el procés d'aprenentatge nosaltres, els docents, seguim tenint un paper molt important. De fet al meu entendre tenim un paper clau de guiatge i acompanyament per tal que els objectius d'aprenentatge es puguin assolir. També tenim un paper clau en el disseny de les activitats d'aprenentatge per tal que aquestes siguin el més útils possible per a l'adquisició de coneixement.

D'altra banda, això significa que no només els hem de transmetre coneixements de fets, també cal que els ensenyem a "saber fer", és a dir determinats coneixements procedimentals i coneixements actitudinals que els permeten desenvolupar la feina per a la qual els preparam.

Les estratègies metodològiques que emprem com a docents cal que ens permetin proporcionar als alumnes tots aquests tipus de coneixements i per això cal un mètode innovador. Segons Doménech (1999) les principals característiques d'aquesta metodologia han de ser: el professor com a guia o orientador, el treball en grup per part dels alumnes, classes dialogades i participatives, bidireccionalitat en la comunicació entre professor i estudiant i l'aplicació dels coneixements i la solució de problemes com els que es trobaran en la seva pràctica professional.

Aquesta darrera característica fa referència la Taxonomia de Bloom que classifica el tipus d'activitats que els professors posen als alumnes. El més habitual és dissenyar activitats que incideixen en la memorització i en la comprensió del coneixement, però és menys habitual programar activitats que impliquin l'aplicació dels coneixements i la resolució de problemes i la presa de decisions.

Això implica que no només cal dissenyar activitats participatives, -en el meu cas he començat per dissenyar-ne una de treball cooperatiu-, sinó que aquestes activitats també han de contemplar els diversos nivells d'aquesta taxonomia si realment volem que l'alumne adquireixi les habilitats necessàries per a desenvolupar-se autònomament tant en el coneixement com en l'exercici de la seva feina. A més a més, cal que els estudiants aprenguin a tenir més consciència social, per tal de que no només s'afavoreixen aspectes d'autonomia personal sinó

també aspectes que facin que els estudiants tinguin clar la importància de fer una societat millor per a tots.

Desenvolupar activitats participatives és una cosa que en un moment o altre tots els docents hem fet. No sempre però aquestes són reïxides i moltes vegades deixen força insatisfets tant al professor com als alumnes. Els problemes més habituals amb els que jo m'he trobat han estat la dificultat de que tothom de la classe participi, la dificultat de controlar l'atenció de tothom i la dificultat que suposa força vegades el reconduir una discussió entre dos alumnes que acaba monopolitzant tota l'activitat.

Segons López Noguero (2005) hi ha unes pautes metodològiques que assegurin l'èxit d'aquest tipus d'experiències, però a mi m'ha semblat que no són pas fàcils d'aplicar. Malgrat que he intentat posar-les en pràctica i algunes d'elles m'han donat bon resultat, així i tot penso que tenim massa nombre d'alumnes per classe i això fa que el procés participatiu es faci difícil de controlar a no ser en activitats molt pautades com la de treball cooperatiu que vull relatar en aquesta comunicació.

Abans però, m'agradaria reflexionar una mica sobre el tema de l'aprenentatge en adults. Penso que és important pensar en els estudiants universitaris d'una manera diferent a la tradicional. S'ha fet una divisió entre els alumnes petits i els alumnes grans que potser no pertoca. En tot cas cal que recuperem la idea que el coneixement també ha de ser atractiu per als estudiants adults i hem de motivar als nostres estudiants per a que aprenguin.

No em d'oblidar que encara que venir a la universitat en principi es lliure i un ve perquè vol, –tot i que de vegades hi ha moltes pressions socials que marquen la tria dels alumnes –, no implica que els alumnes estiguin motivats a la classe. Per tant les estratègies metodològiques que adoptem han de partir de la idea que han de ser el més motivadores possibles per a l'alumne. Murillo (2003) es planteja la importància de tenir present la motivació dels alumnes – especialment la intrínseca, però també la extrínseca- quan planifiquen qualsevol activitat.

De fet, no hem de donar per suposada ni la motivació ni la desmotivació dels alumnes i hem de generar expectatives positives en ells respecte de les activitats d'aprenentatge que plantegem. Per això cal que estiguin molt clars els objectius, també la utilitat dels aprenentatges i els resultats obtinguts.

En últim lloc penso que és important no deixar de banda la idea que el clima que es genera en el grup té implicacions directes en l'aprenentatge dels alumnes i per tant penso que és molt important treballar els aspectes grupals, fer treball cooperatiu o basat en problemes o qualsevol altre activitat de grup de participació per a que aquest sigui un valor més del seu aprenentatge i del creixement de la seva personalitat, junt amb l'augment dels seus coneixements.

Desenvolupament de l'experiència de treball cooperatiu per a l'ensenyament del concepte de classe social

L'experiència que es presenta a continuació està pensada tant des de la perspectiva del nou marc d'ensenyament com des dels continguts i característiques concretes de la matèria que imparteixo i el lloc que ocupa en el currículum dels alumnes. I, evidentment, també des de la meua filosofia docent.

En sociologia, específicament en l'assignatura en que es desenvolupa l'experiència de treball cooperatiu, - "Desigualdad social, clase y género" del Màster de Polítiques Públiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra-, els alumnes no volen ni han d'acabar fent de sociòlegs. És a dir són alumnes que no exerciran de sociòlegs en el futur i per tant els coneixements sociològics han de ser instrumentals per a desenvolupar millor la seva feina com a avaluadors o elaboradors de polítiques públiques.

Tenint clar que un dels aspectes més importants dels canvis en EEES és passar l'èmfasi del coneixement a l'alumne, l'experiència de treball cooperatiu és desenvolupa per aconseguir aquest objectiu. Fomentar l'aprenentatge autònom no vol pas dir que la nostra feina com a docents desaparegui o deixi de ser important perquè en aquest procés de canvi representacional nosaltres, els docents, hem d'ajudar. De fet al meu entendre hi tenim un paper clau de guiatge i acompanyament per tal que els objectius d'aprenentatge es puguin assolir. I per això l'experiència d'aprenentatge cooperatiu es presenta de forma molt pautada i detallada als alumnes (veure fitxa).

A més a més de desenvolupar la seva capacitat de treball autònom, s'ha d'aconseguir que assoleixin les competències necessàries. Les competències bàsiques que han de desenvolupar els alumnes en l' assignatura de l'exemple és desenvolupar coneixement crític en vers la societat, han d'adquirir mirada de sociòleg per tal de poder entendre sociològicament la societat en la que viuen i en la que han de desenvolupar la seva feina. Això implica identificar els elements centrals que estructuren les institucions i les relacions socials. També, desenvolupar un llenguatge sociològic per poder explicar els fenòmens socials.

Els alumnes han de ser capaços de desenvolupar activitats concretes i per tant nosaltres els les hem d'ensenyar. Això és bàsicament tenir clars els conceptes centrals d'anàlisi sociològic, conèixer per cada àmbit social que diuen les enquestes solvents sobre el tema que es tracta, poder llegir correctament un gràfic de dades socials o un quadre sobre qualsevol realitat social. També recollir aquestes mateixes o identificar fonts de dades socials (dades secundàries) vàlides.

Aquestes habilitats és necessari que l'alumne les assoleixi sentint-se competent en allò que fa. Que els alumnes tinguin la sensació que aprenen i que allò que aprenen és útil es fonamental per a capacitar-los en la feina que hauran de desenvolupar i per a que l'aprenentatge funcioni. Per això acaben parlant d'exemples reals per a que vegin la utilitat del concepte teòric, en aquest cas la classe social. Aquest aspecte és molt important atès que moltes vegades fem la programació més pensant en tot allò que volem explicar que no pas en tot allò que les condicions de la nostra assignatura pot ensenyar a l'alumne.

Vull dir amb això que la sociologia pot haver dit molt sobre la societat però és important no oblidar que el que he de programar es una assignatura de màster amb alumnes que ja saben sociologia i d'altres que no saben res de sociologia i que per treballar només tenim un nombre d'hores determinades, mai totes les que voldríem i en aquest cas molt reduïdes (20 hores) i molt concentrades (5 dies consecutius).

Alhora és inevitable passar de tècniques d'avaluació tradicionals a les anomenades alternatives o si més no fer servir les tradicionals d'una manera diferent per tant que siguin alhora avaluatives i formatives (Doménech, 1999).

Els exàmens no poden ser doncs una simple recollida de coneixements s'han d'avaluar les competències i el grau en que aquestes han estat assolides pels alumnes. Tornem evidentment a la importància de demostrar pràcticament el que saben però també a la importància d'avaluar, per exemple, la seva capacitat de comunicació, de síntesi, d'expressió, etc.

A més a més com diu Santos (1999) una de les paradoxes – la vuitena de les que ell recull en el seu anàlisi de la situació-, més habituals de l'avaluació a les universitats espanyoles és que malgrat un dels objectius de l'ensenyament universitari és despertar i desenvolupar l'esperit crític, moltes avaluacions acaben consistint només en la repetició de les idees apreses del professor o dels autors recomanats. Aquest tipus d'avaluació tradicional ha de ser substituïda per l'observació directa del treball dels alumnes que és l'avaluació alternativa, tant la basada en execucions com l'anomenada autèntica. (Mateo i Martínez , 2005)

És per tot això que en cas d'aquest exercici apareix clarament delimitat que és allò que s'avaluarà i de quina manera es farà. Alhora l'avaluació té una part oral per tal que el feedback als alumnes sigui immediat i el mateix procés avaluador sigui una part més de l'aprenentatge.

No vull acabar aquesta reflexió sense dir uns breus mots sobre el tema de l'objectivitat en l'avaluació. La meua especialitat és de les anomenades de lletres, és a dir, de les que els problemes no es resolen només amb números o operacions matemàtiques, sinó també amb reflexió teòrica i amb contrast de coneixements. Això fa que moltes vegades els alumnes diguin que l'avaluació és subjectiva i que depèn la nota d'allò que pensi el professor.

En aquest sentit és important donar més seguretat als estudiants i mostrar que el procés d'avaluació sigui sistemàtic, clarament planificat i rigorós i per això apareix de bon començament en la planificació de la pràctica. De totes maneres aquest no és un tema resolt .

En aquests aspectes hi ha una proposta de Brown i Glassner (2005) que hem sembla molt i molt bona i que m'agradaria poder dur a terme en aquesta mateixa pràctica però que de moment no he pogut incorporar. Es tracta de gravar les intervencions dels alumnes tant pel que fa a preguntes fetes a classe, com en la presentació de treballs, com en els debats. En aquest cas seria en la part dedicada a l'avaluació de l'exercici. Hem sembla que aquesta possibilitat – segur que es pot fer amb una bona planificació i amb la disposició del centre per proporcionar els mitjans- obriria un camp formatiu molt important per als alumnes, perquè permetria primer la seva autoavaluació amb la distància de l'anàlisi en una perspectiva diferent; i segon un seguiment davant la cinta tant dels aspectes negatius com dels positius sobre la base de l'observació a posteriori de la prova feta.

Fitxa tècnica de la pràctica

Assignatura:

- Desigualdad social, clase y género
Màster de polítiques públiques i socials
Universitat Pompeu Fabra

Nombre d'alumnes:

- 40 alumnes dels que acostumen a venir a classe uns 35

Durada de la classe:

- de 9.30 a 13 hores amb una pausa de 30 minuts

Tema:

- la definició del concepte de classe social

Objectiu:

- l'estudiant ha de ser capaç al finalitzar la pràctica de
 - explicar com es defineix la classe social
 - enunciar els aspectes clau de la definició
 - identificar la classe social d'un cas real

Mida dels grups:

- tres persones per grup, escollides a l'atzar

Materials:

Es repartiren tres lectures

- Wright, E.O.: Definició enciclopèdica de Classe social
- Wright E.O.: From Stratification to Class Analysis (and back again)
- Sánchez, C. : el indicador de classe social

Feines del grup i organització de la pràctica:**1- Cada membre del grup llegeix una lectura**

- El membre 1 la lectura 1 a classe els primers 20 minuts i els següents 20 minuts amb el grup d'experts que també serà de 3 membres
- El membre 2 la lectura 2 a classe els primers 20 minuts i els següents 20 minuts amb el grup d'experts que també serà de 3 membres
- El membre 3 la lectura 3 a classe els primers 20 minuts i els següents 20 minuts amb el grup d'experts que també serà de 3 membres

2- Torna a constituir el grup de treball

- explicació de les idees fonamentals de cada text
 - 10 minuts per membre
 - 15 minuts de discussió

Examen de la pràctica

Consta de dues parts diferenciades:

1. Primera part:

- la meitat dels grups: un membre de cada grup triat a l'atzar respon a les següents preguntes: (5 minuts per grup)

- quina és la definició de classe social
- quin són els elements claus de la seva definició
- quina problemàtica presenta la definició de classe social

- la meitat dels grups: un membre de cada grup triat a l'atzar avalua les respostes donades pels companys (5 minuts per grup)

- El professor assenyala les respostes correctes i els errors (10 minuts)
- La nota és per a tot el grup

2. Segona part:

- Tota la classe fa un exercici individual d'identificació de la classe social de casos reals (15 minuts)

Digués a quina classe social pertanyen els següents casos:

Un guixaire que treballa sol pel seu compte

Un metge de Santa caterina

Un fuster que treballa a Ikea

Un dentista que té dos auxiliars i un recepcionista

-El professor assenyalarà a classe la resposta correcta i s'obre un torn d'intervencions per a que tots, especialment els que s'han equivocat, puguin dir el perquè, expressar els seus dubtes i discutir la resposta.

(35 minuts)

Rols:

-Per a la reunió d'experts:

*Ponent: explica de manera resumida (idees més importants) el text

*Interrogador: demana aclariments sobre aspectes que no hagin quedat clars o fa comentaris crítics

*Secretari: s'ocupa de controlar el temps

Per a la reunió del grup (rotatius):

*Ponent: explica de manera resumida (idees més importants) de la de la part que ha llegit

*Interrogador: demana aclariments sobre aspectes que no hagin quedat clars o fa comentaris crítics

*Secretari: s'ocupa de controlar el temps

Criteri d'èxit:

Qualsevol dels alumnes del grup haurà de poder contestar les preguntes del professor demostrant que ha assolit els objectius formatius en aquest cas entendre el concepte de classe social

Interdependència positiva:

Cap membre té tot el material, cada un d'ells té una part i per tant necessita dels altres per a tenir tota la informació. La nota de la persona del grup preguntada és la nota de tot el grup.

Exigibilitat personal:

Només un membre del grup respondrà a les preguntes del professor

Habilitats socials en joc: (competències a assolir)

Capacitat de sintetitzar les idees principals d'un text
Capacitat de comunicar als companys els coneixements adquirits
Capacitat de qüestionar la informació
Capacitat de respondre a preguntes i argumentar la resposta

Reflexió sobre el treball de grup:

Avaluació del funcionament del treball en grup, tant de les pròpies aportacions com de les aportacions dels companys

Balanç de l'experiència

La pràctica va anar força bé tot i que en un primer moment els alumnes no els va agradar gaire que jo decidís amb qui havien de treballar, perquè estaven acostumats a fer treball en grup en les altres assignatures triant ells els seus propis companys. Penso que es van anar engrescant a mesura que l'anaven fent i al final estaven força immersos en la feina i tot em va semblar que havia rutilat bé. De fet especialment al final es va crear força debat i a més a més les participacions van ser molt interessants. Especialment la interacció de discussió que es va crear entre ells.

A més a més van aprendre molt més de la meva explicació a partir de la correcció del que ells havien fet perquè realment es van adonar a on i perquè s'havien equivocat. Això ells no poden saber-ho perquè no tenen amb què comparar però jo sí atès que deu fer uns quinze anys que explico aquesta mateixa assignatura.

El tema de la nota no els va agradar gaire. A l'endemà vaig posar les notes de cada grup de treball (fem classe cinc dies seguits a la setmana, és un mòdul de 15 hores lectives) i cap de tots havia suspès però després de la mitja part de la classe va venir a dir-me la delegada del grup que trobaven que no era just que tinguessin la nota dels seus companys. No sé si va influir el fet que aquest sigui un màster que val molts diners, o potser perquè la gent està buscant inserir-se en el mercat laboral a partir d'aquests estudis i són més competitius o el fet (aquesta va ser una queixa) que tinguin procedències molt diverses tant geogràfica (n'hi ha

molts d'Amèrica Llatina, hi ha italians, francesos, americans del nord i gent d'aquí) com d'estudis (hi ha tant metges, com enginyers com sociòlegs) el que va crear més distorsió.

Vaig intentar resoldre-ho, - no dic pas que els convences -, explicant millor les avantatges del treball cooperatiu i sobretot la similitud del que havien fet amb el tipus de treball en equip amb el que es trobaran en la feina real. Aquest va ser un argument de força, el més important penso, tot i que vaig incidir molt també en l'aprenentatge que havien fet en una sola sessió sobre el concepte de classe social, un dels més difícils d'entendre en sociologia, més encara quan l'assignatura és tan curta i els coneixements de la gent tan diversos.

També vaig aprofitar un petit examen que havia fet al començament del curs a on els demanava la definició de classe social, el vaig repartir i els vaig demanar a tots que ho comparessin amb la feina que havien fet el dia anterior i sobretot amb el que havien après i crec que això va funcionar molt i molt bé. De fet abans de repartir aquestes respostes en vaig llegir en veu alta sense dir el nom de la persona 3 o 4 per a què veiessin com de desencertades eren.

Per la meua banda crec que havia d'haver explicat molt millor els objectius de la pràctica als alumnes, no només els objectius d'aprenentatge de continguts, -que això sí que ho vaig fer-, sinó del tipus de competències que estaven desenvolupant amb aquesta forma de treball.

Així mateix vaig cometre un error al no fer-los reflexionar en acabar sobre l'experiència i la seva contribució i la dels altres al treball que havien fet. No li vaig donar prou importància i com que a més a més varem acabar tard ho vaig obviar i crec que si haguéssim dedicat uns minuts a fer aquesta reflexió el que va passar a l'endemà amb la nota no s'hagués produït.

Els seus comentaris a l'endemà a partir de la discussió sobre la nota van ser positius respecte del treball cooperatiu però va haver 10 persones que van considerar que l'actitud d'un dels companys del grup no havia estat col·laboradora ni s'havia pres el treball seriosament i un cas en que va considerar això dels dos altres membres del grup. A més a més una bona part de la classe va coincidir que no els va agradar en un primer moment haver de refiar-se de la lectura que farien els altres i això els va incomodar. Haguessin preferits fer la feina ells mateixos, tot i que al final es van adonar que amb les preguntes i la discussió en grup havien entès prou bé el material malgrat no haver-lo llegit.

L'altra cosa que no vaig saber resoldre bé va ser el temps. Tot i que em vaig fer un esquema molt pautat de com havia d'anar la seqüència de feines em va costar complir l'horari. La classe dura tres hores efectives i jo havia calculat ocupar 165 minuts, de manera que encara ens quedava un quart d'hora per organitzar-nos al principi i per anar fent tots els canvis de tasca que s'havien de fer al llarg de la classe. Al final la pausa la varem haver de fer més curta perquè portàvem retràs (els alumnes no van protestar perquè estaven molt engrescat amb la feina) i al final de la classe varem plegar uns 20 minuts més tard de la una del migdia. Per tant vaig ocupar uns 35 minuts més del que estava programat i això no és pas una bona cosa en classes tant llargues.

Conclusions

A banda de destacar els aspectes positius i negatius de l'experiència cal fer una reflexió més global del que suposen les noves metodologies d'aprenentatge, a partir dels resultats assolits, encara que és evident que cal ampliar la reflexió a més experiències.

És imprescindible treballar uns nous valors, una nova definició del paper de l'estudiant i en canvi estem fent molt d'èmfasi, o si més no més èmfasi-, en els professors. Els professors ens estem adaptant al nou espai europeu però no sé si els estudiants tenen les eines necessàries-cal que els hi proporcionem però no hi ha espais específics per fer-ho-, per adaptar-s'hi.

La cultura de l'aprenentatge autònom és encara aliena als estudiants, de fet des del punt de vista sociològic, ho és encara més que en èpoques passades malgrat ésser aquestes molt més tradicionals en la transmissió de coneixements.

D'altra banda, ateses les circumstàncies docents actuals, - ratio d'alumnes per classe i per professor en un semestre, manca de mitjans materials i humans de recolçament a les metodologies actives, rigidesa dels espais i institucions, etc...-, la posada en pràctica d'experiències d'aquest tipus no es pot fer d'altra manera que parcialment i/o precàriament, sense que això signifiqui manca d'esforç o d'implicació per part del professorat, ans, precisament, tot el contrari.

Bibliografia

- Bigg, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid. Narcea.
- Brown, S. i Glasner, A. (2005). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.
- Domènech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universitas.
- Escotet, M.A. (2004). Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre. Comunicació presentada en el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de Deusto. Del 21 al 24 de Gener del 2004.
- García –Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid. La Muralla.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid. Narcea.
- Mateo, J. i Martínez, F. (2005). L'avaluació alternativa dels aprenentatges. Quaderns de Docència Universitària, 3. ICE. Universitat de Barcelona.
- Murillo, P. (2003). Formas de entender el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. Dins Mayor Ruiz y Marcelo (Coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona. Octaedro-EUB. 49-82.
- Santos, M.A.(1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. Comunicació presentada al IX COngreso de Formación del Profesorado. Càceres. Del 2 al 5 de juny de 1999.
- Universitat de Girona (2007): Criteris per a la Planificació i Programació del Estudi de Grau de la Universitat de Girona (document de treball).

Qüestions i/o consideracions per al debat

Com s'ha de fer per a què els alumnes entenguin millor els guanys que presenta aquest tipus de metodologia? A totes les experiències que jo he dut a terme aquesta es força contestada quan hi ha un mal resultat és a dir quan suspenen. Llavors no accepten que la nota que els toca a ells sigui la del company i això porta molts problemes a l'aula i a la dinàmica del curs i em fa plantejar-me si no acaba sent contraproductiu. De fet crec que ho és si més no en

l'avaluació posterior que ells fan de l'assignatura i del professor perquè ho viuen com un tracte molt injust.

No només és aquest un problema en el cas de l'experiència explicada. Aquesta metodologia de treball cooperatiu l'aplico també a l'assignatura obligatòria de Sociologia a la llicenciatura de Administració i Direcció d'Empreses i a Economia, i a la optativa de Sociologia del Consum però només en l'avaluació dels treballs de curs que han de fer en grup i a més d'entregar-los exposar-los. En aquests altres casos la problemàtica segueix essent la mateixa: els alumnes protesten de que la nota del que és triat a l'atzar sigui la nota del grup malgrat que així consta clarament al programa i al inici del curs s'explica, si més no a mi m'ho sembla, abastament.

D'altra banda em preocupa algun comentari que es pot llegir de l'avaluació de l'assignatura en el cas de "Desigualdad, clase y género" –a on hi ha nota numèrica i text amb la reproducció dels comentaris literals d'avaluació del curs que fan els alumnes-, sobre que aquesta metodologia s'aplica en benefici del professor i no pas de l'alumne perquè estalvia donar classe i és una, -i cito textualment-, "manera de passar hores" sense que el professor faci res.

M'agradaria saber d'altres experiències d'aquest tipus per constatar si es donen aquest mateix tipus de comentaris i especialment com es resolen aquestes impressions dels alumnes.

També m'agradaria debatre amb els altres participants sobre la idea de gravar les sessions de treball recollides per autors com Brown i Glassner (2005). Em sembla interessant poder contrastar no només per a l'anàlisi sinó per la reflexió a l'aula amb els propis alumnes les seves intervencions tant pel que fa a preguntes fetes a classe, com en la presentació de treballs, com en els debats, com en l'avaluació d'aquesta mateixa experiència de treball cooperatiu formulada. Les avantatges per a l'autoaprenentatge dels alumnes són clares però els problemes de planificació i d'hores d'anàlisi per part dels professors també són evidents.